

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Dokumentarische Methode

Nadja Troi-Boeck

erstellt: Februar 2019

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200579/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Dokumentarische Methode

Nadja Troi-Boeck

1. Die dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode hat seit ihrer Einführung durch Ralf Bohnsack weite Verbreitung gefunden und wurde sowohl theoretisch weiterentwickelt, als auch empirisch abgesichert. Bohnsack schreibt, dass er dieses Verfahren gemeinsam mit anderen im Verlauf eines Forschungsprojekts in den Jahren 1984 bis 1987 entwickelte (Bohnsack, 2014, 33). In vielen Wissenschaftsdisziplinen kommt die dokumentarische Methode zum Einsatz und ist inzwischen auch in der empirischen Forschung in der praktischen Theologie angekommen. Insbesondere für die Erforschung der Religiosität von Jugendlichen (→ [Religiosität, Jugendliche](#)) wird sie verwendet. Zwei bekannte Studien, welche die dokumentarische Methode gewählt haben, sind von Tobias Ziegler (Ziegler, 2006) zur Christologie Jugendlicher und Michaela Albrecht (Albrecht, 2010) zur Einstellung Jugendlicher zum Kreuzestod Jesu.

Im Folgenden wird die dokumentarische Methode vorgestellt und anhand konkreter Beispiele aus meiner Studie zur Bibelrezeption Jugendlicher veranschaulicht. Grundlage dieser Studie sind Gruppendiskussionen mit neun Konfirmationsklassen in der deutschsprachigen Schweiz zu Joh 20,1-18. Dadurch wurde das Thema ‚Auferstehung‘ aus dem Text heraus generiert (siehe dazu Troi-Boeck, 2018).

1.1. Theoretische Grundprinzipien der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode unterscheidet zwei Sinnebenen: den immanenten und den dokumentarischen Sinngehalt (u.a. Mannheim, 1980). Diese Unterscheidung macht die Besonderheit der dokumentarischen Methode aus, da sie allen Auswertungsschritten strukturierend zugrunde liegt und als „methodologische Leitdifferenz“ (Bohnsack, 2014, 65) bezeichnet werden kann.

1.1.1. Immanenter Sinngehalt

Der immanente Sinngehalt beschränkt sich auf Interpretationen, die einem System bzw. Kontext immanent sind. Sie sind unabhängig vom

Entstehungszusammenhang. Es sind die wörtlich, expliziten Schilderungen (Nohl, 2012, 2). Es wird nicht danach gefragt, welche kollektiven Erfahrungen oder konjunktive Kommunikation (siehe unten) hinter dem immanenten Sinngehalt stehen, sondern er kann unabhängig von seinem Entstehungszusammenhang auf Richtigkeit geprüft werden. Deuten Jugendliche die Auferstehung als Wiedergeburt, kann diese Deutung immanent auf ihre Widersprüchlichkeit oder Widerspruchsfreiheit geprüft werden. Dieser sogenannte „Objektsinn“ ist die allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung.

1.1.2. Dokumentarischer Sinngehalt

Dagegen werden beim dokumentarischen Sinngehalt die geschilderten Erfahrungen als „Dokument einer Orientierung“ (Nohl, 2012, 2) rekonstruiert. Es steht die Rekonstruktion der erlebnismäßigen Darstellung, der Erzählung und Beschreibung dieser Praktiken im Fokus (Bohnsack, 2014, 62). Um den Vorgang der Rekonstruktion genauer zu beschreiben, formuliert Nohl: „Bei diesem dokumentarischen Sinngehalt wird die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert. Der Dokumentsinn verweist auf die Herstellungsweise, auf den „modus operandi“ der Schilderung. Es geht hier darum, *wie* der Text und die in ihm berichtete Handlung konstruiert sind, in welchem *Rahmen* das Thema (etwa eines Interviewtextes) abgehandelt wird, d.h. in welchem „Orientierungsrahmen eine Problemstellung bearbeitet wird“ (Nohl, 2012, 2). Es findet beim Verfahren der dokumentarischen Methode ein Wechsel vom WAS (was wird gesagt) zum WIE (wie wird das Gesagte konstruiert und strukturiert) statt. Da aus einer Gruppendiskussion nicht nur einzelne Sequenzen, sondern mehrere als Beleg für homologe Prozesse angeführt werden, kann von den Forschenden eine Synopsis des kollektiven Habitus einer Gruppe erstellt und auf die Relation zwischen Habitus und gesellschaftlichen Strukturen bezogen werden (Nohl, 2012, 3).

Zu unterscheiden vom immanenten und dokumentarischen Sinngehalt ist der „intendierte Ausdruckssinn“ der Sprecherinnen und Sprecher. Damit gemeint sind die Motive und Absichten der erzählenden Person, die von allen, die gemeinsame Erlebniszusammenhänge haben, intuitiv verstanden werden. Sie müssen einander nicht erst interpretieren. Der intendierte Ausdruckssinn ist empirisch nicht erfassbar, sondern kann erst durch eine begrifflich-theoretische Explikation seines Herstellungsprozesses nachvollzogen werden. Das ist die Leistung der sogenannten „genetischen Interpretation“ (Mannheim, 1965, 109). Diese genetische Interpretation versucht den „modus operandi“ zu erfassen,

nach dem der intendierte Ausdruckssinn hergestellt wurde und in dem sich der individuelle oder kollektive Habitus einer Person oder einer Gruppe dokumentiert. Damit ist wiederum das Ziel der dokumentarischen Interpretation beschrieben (Bohnsack, 2014, 61).

Als veranschaulichendes Beispiel kann hier aus meiner eigenen Studie eine Sequenz genannt werden, in der ein Junge auf die Frage der Interviewerin, was die Gruppe zu dem Text denke, antwortete: „Ich denke nicht“. Seine subjektiven Motive für diese Aussage bleiben aus dem Satz heraus unklar. Denn natürlich denkt er, wie jeder andere Mensch auch denken kann, auf welchem Niveau auch immer. Erst durch die genetische Interpretation, die andere Sequenzen mit einbezieht, kann der „modus operandi“ dieser Aussage expliziert werden: Der Junge wollte sich der Aufgabe der Interviewerin verweigern, weil er es als Zwang empfand, sich darauf einlassen zu müssen, so wie er sämtliche Aufgaben von Sozialinstitutionen wie Schule, Kirche und sogar Familie als Zwang empfindet. Erst diese genetische Interpretation, die den soziokulturellen Entstehungszusammenhang miteinbezieht, macht den Herstellungsprozess seiner Aussage erfassbar.

1.1.3. Konjunktiver Erfahrungsraum

Methodologisch geht Mannheim davon aus, dass jedes Kulturprodukt, sei es geistiger oder gegenständlicher Art (Text, Bild, → [Film](#), etc.), eben nicht nur „an sich“ verstanden werden kann (immanenter Sinngehalt), sondern auch im Hinblick auf den Erlebniszusammenhang, so wie gerade beschrieben die Erlebnisse des Jungen zu seiner verweigernden Aussage führen (Mannheim, 1980, 78). Mit dem Erlebniszusammenhang ist die grundlagentheoretische Kategorie Mannheims verbunden, die er „konjunktiven Erfahrungsraum“ nennt. Bereits angesprochen wurde das intuitive Verstehen, das in Gruppen durch gemeinsame Erfahrungszusammenhänge möglich wird (siehe oben). Mannheim spricht von einem konjunktiven Erfahrungsraum in Anbetracht des „menschliche[n] Miteinandersein[s], das sich in der gelebten Praxis fraglos und selbstverständlich vollzieht. Das Wissen, das in der Praxis angeeignet wird und das diese Praxis zugleich orientiert, ist damit ein präreflexives, ‚atheoretisches Wissen‘ (Mannheim, 1964, 100). Eine Geste erhält ihre Bedeutung im atheoretischen praktischen Vollzug, und zwar durch die Reaktionen anderer auf diese Geste“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 285).

Die Kategorie des atheoretischen Wissens lässt sich am Beispiel der religiösen Sozialisation von Kindern erklären (→ [Sozialisation, religiöse](#)) (ähnlich Nohl, 2012, 5). Schon die kleinsten Kinder werden zu Krabbelgottesdiensten

eingeladen. Dort lernen sie, dass die Glocken, Gebete und das Singen zu einem reformierten Gottesdienst gehören. Das Kind lernt diese Gehalte in einer „völlig konkreten, nur konjunktiv mitteilbaren perspektivischen Weise der existentiellen Gesellschaft“ (Mannheim, 1980, 296). Wenn das Kind größer wird, will es dann aber von den Eltern häufig genauer wissen, warum alles so ist, wie es ist. In dem Moment werden die Eltern gezwungen, diese Realitäten nicht nur von innen her gesehen zu erfassen, sondern von außen her zu beschreiben, also eine abstrakte Beziehung zu diesen Realitäten einzunehmen, zum Beispiel die Liturgie des Gottesdienstes zu beschreiben bzw. die Kinder an die Fachpersonen in der Kirchengemeinde zu verweisen, die das übernehmen. Atheoretisches Wissen verbindet Menschen, denn es beruht auf gemeinsamer Handlungspraxis und Erfahrung (Nohl, 2012, 5). Wenn Menschen über ihre konjunktiven Erfahrungen berichten wollen, dann müssen sie über das atheoretische Wissen hinaus den Sinn erläutern, zum Beispiel den Sinngehalt einer Gottesdienstliturgie. In dieser Situation kommt dann explizites, „kommunikatives“ Wissen zum Tragen, weshalb Mannheim dann von „Kommunikation“ spricht (Nohl, 2012, 5).

1.1.4. Einklammerung des Geltungscharakters

Während der immanente Sinngehalt mit Geltungsansprüchen verbunden ist (siehe oben 1.1.1, die Deutung der Auferstehung kann auf ihre Angemessenheit überprüft werden) ist die Einklammerung des Geltungscharakters für die dokumentarische Sinnebene konstitutiv. Letztere zielt, wie bereits erwähnt, auf den Prozess der Herstellung von Wirklichkeit ab. Die Frage nach faktischer Wahrheit oder normativer Richtigkeit wird ausgeklammert, damit der Prozess im Mittelpunkt stehen kann und zum methodologischen Prinzip der dokumentarischen Methode wird. Bohnsack schreibt: „Hierin liegt [...] die erkenntnislogische Differenz zur Alltagspraxis mit ihren pragmatischen Zwängen wie auch gegenüber Ansprüchen eines objektivistischen Zugangs zur Wirklichkeit und den damit verbundenen Aporien der Gegenüberstellung von ‚objektiver Realität‘ und ‚subjektiver Erfahrung‘ [...]“ (Bohnsack, 2014, 65).

Nehmen wir wieder das Beispiel der Deutung der Auferstehung als Wiedergeburt zu Hilfe, so ist auf der immanenten Sinnebene die Widerspruchsfreiheit dieser Deutung zu hinterfragen. Auf der dokumentarischen Sinnebene interessiert diese Frage nicht, sondern es geht darum, wie die Jugendlichen im Diskurs zu dieser Deutung gekommen sind und ob gemeinsame Erlebniszusammenhänge dahinterstehen, z.B. das gemeinsame Erleben, dass diese Deutung unter Jugendlichen akzeptiert ist, während die Deutung als Vergebung der Sünden abgelehnt wird.

1.2. Das Gruppendiskussionsverfahren

Das Erhebungsverfahren, das für die dokumentarische Methode ursprünglich entwickelt wurde, auch wenn es heute für zahlreiche empirische Methoden Anwendung findet, ist die Gruppendiskussion. Erst durch die Beobachtung der Herstellung von Sinn in einer Gruppe kann der kollektive Erfahrungsraum rekonstruiert werden. Dieses Verfahren ist heute vielfach erprobt, validiert und theoretisch begründet. „Der Gegenstand von Gruppendiskussionen sind kollektive Orientierungen und Wissensbestände“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 93). Diese werden im Diskurs repräsentiert. Durch die Analyse selbstläufiger Passagen in Interviews können sie analysiert werden. Selbstläufige Passagen sind Abschnitte, in denen die Gruppe ohne Strukturierung der Interviewerin oder des Interviewers selbständig spricht.

Ursprünglich entwickelt wurden die Gruppendiskussionen im angelsächsischen Raum in der Marktforschung, hier allerdings nicht mit dem Interesse an den Gruppenprozessen, sondern es wurden nur die Aussagen der einzelnen Individuen analysiert. So konnten einfach mehrere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner gleichzeitig erreicht werden, was zeitökonomisch hilfreich war (Bohnsack, 2014, 107). Werner Mangold als Vertreter der Frankfurter Schule, aufbauend auf der Studie von Friedrich Pollock (Pollock, 1955) zur politischen Einstellung in der Nachkriegszeit, der schon erkannt hatte, dass Meinungen nicht isoliert voneinander entstehen, sondern in Wechselwirkung, reagierte 1960 in „Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens“ auf die Erkenntnis von Pollock, dass Gruppendiskussionen für die Erhebungen individueller Bewusstseinsphänomene sehr begrenzt sind. Dagegen fand er in soziologisch oder ideologisch einigermaßen homogenen Gruppen, dass sich die einzelnen Gruppenbeiträge zueinander in Beziehung setzen ließen und gewisse „Integrationsphänomene“ aufwiesen (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 90). Diese Erkenntnis wurde zur Grundlage für die Analyse von Gruppendiskussionen. Nun wurde der Gegenstand der Erhebung kollektiv konzipiert, nicht mehr als Summe von Einzelmeinungen, sondern als Gruppenmeinung (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 90). In den 1980iger-Jahren setzte Ralf Bohnsack diesen Ansatz Mangolds fort und entwickelte das Gruppendiskussionsverfahren zu einem anerkannten Instrument empirischer Forschung, indem er Mannheims Theorie des konjunktiven Erfahrungsraums übernahm (siehe oben 1.1.3). Da die Gruppendiskussion die ursprüngliche Erhebungsform für die dokumentarische Methode war, soll sie hier ausführlicher vorgestellt werden, auch wenn sie heute für narrative Interviews, Bild oder Film etc. ebenso angewendet wird.

1.2.1. Durchführung von Gruppendiskussionen

Für die Durchführung von Gruppendiskussionen werden folgende drei Punkte für die interviewende Person als besonders wichtig erachtet. Sie muss erstens eine kommunikative Haltung haben, die sich schon dadurch auszeichnet, dass sie direkt Kontakt mit den Teilnehmenden aufnimmt, dass zweitens ein echtes Interesse an der Teilnahme und an den Menschen an sich besteht und dass sie drittens authentisch ist (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 57f.). Es existieren verschiedene Interviewformen, die für die dokumentarische Methode angewendet werden können. Dabei sind alle narrativ fundiert, denn es sind selbstläufige Passagen (Narrationen) für die Analyse notwendig. Sie können leitfadengestützt sein, wobei der Leitfaden nicht für die Herstellung einer standardisierten Erhebungssituation sorgen soll, sondern flexibel gehandhabt wird.

1.2.2. Ablauf der Gruppendiskussion

Die Fachliteratur zur dokumentarischen Methode sieht einen bestimmten Ablauf für das Gelingen der Gruppendiskussionen vor (u.a. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 64-74). Dieser Ablauf wird hier kurz vorgestellt und jeweils konkretisiert anhand der Durchführung des Ablaufes in meiner Studie.

1) Framing

Durch das Framing wird die Erhebungssituation mit den Teilnehmenden noch einmal genau geklärt. Die Forscherin oder der Forscher stellt sich vor, erklärt das Setting und den Modus der Aufnahme der Diskussion, sowie den Umgang mit dem erhobenen Material (z.B. keine Weitergabe an Dritte vor der Anonymisierung etc.). So kann die kommunikative Haltung (siehe oben) noch einmal verdeutlicht werden. Ebenso wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Forscherin oder der Forscher eventuell Notizen macht, aber zuerst keine Fragen stellt, sondern die Gruppe miteinander reden kann. Hier steht im Hintergrund das Prinzip der Zurückhaltung im Gespräch, damit möglichst die Selbstläufigkeit des Diskurses gewährleistet ist (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 98; zu den Prinzipien der Durchführung vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 96-101).

2) Joining

Nach dem Framing folgt das Joining als allgemeine Small-Talk Phase. Hier wird eine Frage gestellt, die auf gemeinsame Erfahrungen der Gruppe abzielt. Die Phase dient auch dazu, dass die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

beginnen miteinander zu sprechen und der Einstieg in die Hauptdiskussion leichterfällt.

Ich bat z.B. die Jugendlichen mir zu erzählen, was sie als Konfirmationsklasse bereits zusammen erlebt haben: „Erzählt mir doch zuerst einmal, was ihr als Konfiklasse schon gemeinsam miteinander erlebt habt?“

3) Einstiegsstimulus

Darauf folgt der Einstiegsstimulus. Er muss bei allen Gruppendiskussionen möglichst gleich gehalten sein, damit die Vergleichbarkeit bei der komparativen Analyse gegeben ist (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 68). Wichtig ist, nach den ersten Gruppendiskussionen zu prüfen, ob der Stimulus gut gewählt war und sich bewährt, andernfalls ist es wichtig den Stimulus anzupassen. Dafür kann eine Probe-Diskussion geführt werden, um den Einstiegsstimulus zu testen und gegebenenfalls anpassen zu können.

In meiner Studie war der Einstiegsstimulus kombiniert mit dem Bibeltext. Der Text wirkte somit themengenerierend für die Diskussion. Der Einstieg erfolgte so: Ich lese den Text Joh 20,1-18 laut vor. Die Jugendlichen haben je ein Exemplar und etwas zum Schreiben, sie können im Text anstreichen, was sie festhalten wollen oder ihnen wichtig erscheint. Davon wird aber kaum Gebrauch gemacht. Die Einstiegsfrage nach dem Text lautete dann jeweils: *„Jetzt habe ich Euch diesen Text vorgelesen. Es passiert ja sehr viel in diesem Text. Diskutiert den Text mal zusammen und erzählt Euch mal gegenseitig, wie kommt der Text bei Euch an und wie versteht ihr ihn?“*

4) Immanente Nachfragen

Nach der Phase des Einstiegsstimulus und einer Phase der selbstläufigen Diskussion der Gruppe können immanente Nachfragen gestellt werden. Sie beziehen sich direkt auf das bisher Gesagte und dienen vor allem dazu, einen neuen Gesprächsimpuls zu geben und die Diskussion wieder zu beleben, wenn die Interviewerin oder der Interviewer das Gefühl hat, die Darstellung ist noch nicht beendet. Ebenso sind immanente Nachfragen an der Reihe, wenn die Gruppe den Abschluss eines Themas markiert oder kein neues Thema mehr findet. Immanente Fragen zielen nicht auf neue Themen ab, sondern gehen auf bereits Gesagtes zurück. Zuallererst sollten die immanenten Nachfragen weitere Erzählungen evozieren, danach können auch Begründungen und Meinungen erbeten werden, oder auch genauere Ausführungen, wenn etwas

unverständlich war (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 70f.). Nachfragen und Themen dürfen von den Interviewenden demonstrativ vage formuliert werden. Unvollständige Sätze laden zum Weitersprechen ein und Fragenreihungen lenken das Thema in eine bestimmte Richtung. Durch die immanenten Nachfragen werden Themen ausgelotet (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 99).

Hier einige Beispiele von immanenten Nachfragen aus den konkreten Gruppendiskussionen:

I: [...] ihr hattet das ja vorhin schon mal gesagt, das ist komisch, dass sie ihn nicht erkennt (.) eben was könnte denn mit dem Jesus sein. Warum ist er plötzlich anders. Äh-

I: Das fand ich jetzt noch spannend ähm (.) das ist ja nicht Nichts der Name. Also Je-Jesus hat den Namen von Maria gesagt und dann erkennt sie ihn (.) was meint ihr, warum ist der Name denn so wichtig hier?

I: Was genau meint ihr? Was versteht ihr nicht? Was ist komisch? Du hast nun schon erzählt, warum es wahrscheinlich so schwierig ist, einen Bibeltext zu verstehen. Aber wenn ihr nun diesen Text gehört habt, was-

5) Exmanente Nachfragen

Exmanente Fragen beziehen sich nicht oder nur im weiteren Sinne auf das bisher Gesagte. Wenn die immanenten Fragen ausgeschöpft sind, dann können exmanente Fragen gestellt werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 71f.). Sie sind vom Forschungsinteresse der Interviewenden geleitet. Es gehört zur Vorbereitung des Interviews, diese Nachfragen zu formulieren. Wichtig ist, dass sie keinerlei Vorgaben für Antworten enthalten (Nohl, 2012, 13). Sie werden nur dann gestellt, wenn sie im vorangegangenen Gespräch nicht thematisiert wurden. Deshalb sind diese Fragen flexibel und nicht in allen Interviews vorgekommen, weil sie teilweise von den Gruppen selbständig behandelt wurden. Auch die exmanenten Fragen sollen möglichst Erzählungen und selbstläufige Diskurse evozieren. Am Ende dieser Phase können auch Auffälligkeiten oder Widersprüche explizit angesprochen werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 72).

Die für die Gruppendiskussionen vorbereiteten exmanenten Fragen:

1. Im Text steht ja was davon, dass Jesus tot war und dann ist er plötzlich wieder da. Was meint ihr, was das bedeuten könnte? Warum wurde das so aufgeschrieben?

2. Ich fände jetzt noch spannend von euch zu hören, was würdet ihr denn sagen, was macht denn für unsere Zeit hier heute in der Schweiz Sinn? Woran glaubt ihr?

3. Am Ende von diesem Text steht ja nur, dass Maria den Auftrag bekommt, sie soll nun allen Jüngern berichten, dass sie Jesus gesehen hat. Wie könnte die Geschichte nun weitergehen? Erzählt Euch doch gegenseitig mal die Geschichte weiter.

6) Abrunden und Bedanken

Die Gruppendiskussion wird am Ende durch abschließende Fragen und Bedanken abgerundet, vor allem sollen die Teilnehmenden hier noch einmal spüren, dass ihre Beteiligung an der Gruppendiskussion wertvoll war. Auch positives Feedback ist in dieser Phase angebracht.

In meinen Gruppendiskussionen geschah das Abrunden durch die Abschlussfrage: „Was nehmt ihr mit aus Eurem Gespräch?“ Danach gab ich den Jugendlichen die Möglichkeit, mir Fragen zu stellen, denn häufig hatten sich schon in den Diskussionen Momente ergeben, wo sie mich als „Expertin“ befragen wollten. Aufgrund des Prinzips der Zurückhaltung (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 98) hatte ich solche Fragen nie während den Gruppendiskussionen beantwortet, sondern bot so am Ende noch die Möglichkeit dazu. Als letztes drückte ich den Jugendlichen meinen Dank aus, dass sie sich für dieses Gespräch zur Verfügung gestellt haben und gab ihnen positives Feedback für ihr Mitdiskutieren. Damit war die Gruppendiskussion abgeschlossen und die Jugendlichen wurden verabschiedet. Die Aufnahmegeräte wurden nun abgestellt.

1.2.3. Aufbereitung der Interviews

Wichtig für die Durchführung von Gruppendiskussionen ist es, vorher zu überlegen, wie die Aufnahmen technisch durchgeführt werden, damit Ton- und Bildqualität ausreichen. Auch hierfür sind Probe-Diskussionen hilfreich, um die technische Seite der Untersuchung zu verfeinern.

Anschließend werden die Aufnahmen transkribiert. Die Transkriptionen werden nach dem Transkriptionssystem TiQ (Talk in Qualitative Research) vorgenommen, das für die dokumentarische Methode entwickelt wurde (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 168-170). Für die dokumentarische Interpretation ist es wichtig, dass die Sprechenssätze und überlappendes Sprechen deutlich werden. So werden die diskursiv dichten Passagen erkennbar. Ebenso kann die Intonation und die genaue Angabe der Längen von Lachen und Pausen vermerkt werden. Für die dokumentarische Methode wurde mit TiQ ein Transkriptionssystem entwickelt, das folgende diakritische Zeichen verwendet:

Die Gruppendiskussionen werden in dieser Phase der Transkription anonymisiert.

1.3. Das Auswertungsverfahren: Die dokumentarische Interpretation

Nach der Transkription, die immer schon einen ersten Interpretationsschritt darstellt, beginnt die weitere Auswertungsarbeit. Forschungspraktisch wird die Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt in zwei Arbeitsschritte der dokumentarischen Interpretation umgesetzt: die formulierende Interpretation und die reflektierende Interpretation (Nohl, 2012, 3).

1.3.1. Die formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation verbleibt auf der immanenten Sinnenebene (Bohnsack, 2014, 136). Zuerst wird ein thematischer Verlauf der Diskussion erstellt. Die zu beantwortende Frage lautet: Was wird gesagt? So kann die thematische Struktur des Textes sichtbar gemacht werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 293). Es wird nach markanten Themenwechseln gesucht und so in Oberthemen und Unterthemen eingeteilt (Nohl, 2012, 41). Dieser erste Schritt der formulierenden Interpretation kann auch ohne Transkription geschehen, also nur anhand des Abhörens/Anschauens der Aufnahmen. Doch gerade für ungeübte Interpretinnen bzw. Interpreten ist der Schritt der formulierenden Interpretation sehr wichtig, denn es findet bereits eine analytische Trennung statt. Das, was in der formulierenden Interpretation festgehalten wird, braucht nicht mehr Gegenstand des nächsten Interpretationsschrittes zu sein. Deshalb empfiehlt es sich für Anfängerinnen bzw. Anfänger, wenn möglich auch den thematischen Verlauf schon anhand eines Transkripts zu erstellen. Dieser erste Schritt dient bereits dazu, dass das „Sinnverstehen“ intersubjektiv überprüfbar wird (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 294). Das wird vor allem dann deutlich, wenn bereits hier Widersprüche zwischen verschiedenen Interpretinnen bzw.

Interpreten auftreten.

Anhand der thematischen Gliederung können nun die Passagen ausgewählt werden, die aus inhaltlichen und formalen Kriterien für die Feinanalyse genutzt werden sollen. Kriterien sind formal: Wenn sich die Passagen augenfällig von den anderen unterscheiden durch diskursive oder metaphorische Dichte, „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack, 2014, 125), wie Bohnsack es nennt. Das wird erkennbar durch schnelle Wechsel der Sprechenden, Intensität im Gespräch und Interaktionen oder auch größere Pausen oder häufiger Wechsel der bevorzugten Textsorte, zum Beispiel von einem argumentativen zu einem erzählenden Stil (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 293). Inhaltlich ist vor allem relevant, ob das diskutierte Thema für die Forschungsfrage relevant ist. Die ausgewählten Passagen werden, wenn nicht bereits geschehen, transkribiert, und dann folgt eine detaillierte formulierende Feininterpretation. Das ist eine thematische Zusammenfassung in ganzen Sätzen und mit den eigenen Worten der Forschenden (Nohl, 2012, 41). Dadurch wird der immanente Textsinn reformuliert. Das verdeutlicht, dass der thematische Gehalt nicht selbstverständlich, sondern interpretationsbedürftig ist (Nohl, 2012, 41).

1.3.2. Die reflektierende Interpretation

Während bei der formulierenden Interpretation das WAS im Vordergrund steht, geht es bei der reflektierenden Interpretation um das WIE. Wie wird das Thema behandelt, in Bezug auf welche Orientierungsrahmen, und wie findet die Diskursorganisation statt (Bohnsack, 2014, 137)? Im Mittelpunkt stehen in diesem Analyseschritt die Prozessstrukturen. Um einen Orientierungsrahmen zu bestimmen, werden zuerst der positive Horizont und der negative Horizont bestimmt. Wenn sie erkannt werden, gibt es einen ersten Zugang zum Orientierungswissen. Ein dritter Eckpunkt einer Orientierung sind die Realisierungsmöglichkeiten (das Enaktierungspotential) und wie dieses von den Diskutierenden eingeschätzt wird. Enaktierungen sind die Prozesse der Umsetzung von Orientierungen in Alltagshandeln (Bohnsack, 2014, 138). Diese Eckpunkte stecken den Orientierungsrahmen ab (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 296). Zudem werden die Diskursbewegungen und die Textsorten rekonstruiert. Diskurse werden in Diskursbewegungen aufgeteilt. Da die Interpretationsmethode für Gruppendiskussionen entwickelt wurde, steht das interaktive Moment stark im Mittelpunkt. Anwendbar ist diese Interpretation aber auch in allen anderen Formen von Gesprächen, Interviews und schriftlichen Texten (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 299). Eine Diskursbewegung beginnt immer mit einer Proposition. Den Begriff Proposition hat Ralf Bohnsack von Harold Garfinkel übernommen. Laut Garfinkel setzen sich

alltägliche Beschreibungen aus Propositionen zusammen (Bohnsack, 2014, 137). Mit ihr beginnt ein neues Thema und ein Orientierungsgehalt wird aufgeworfen. Die Weiterbearbeitung dieses Orientierungsgehalts wird Elaboration genannt. Hier ist es von der Textsortentrennung her besonders interessant, wie die Elaboration ausgeführt wird, z.B. durch eine argumentative Elaboration, durch konkrete Beispiele (Exemplifizierung) oder in Form einer Erzählung. Auch eine Bewertung kann als Textsorte unterschieden werden (Nohl, 2012, 41). In einer Elaboration kann der negative Horizont gegenüber dem in der Proposition entworfenen positiven Horizont aufscheinen (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 299). Insbesondere die Erzählungen und Beschreibungen dienen dazu, das atheoretische Wissen (siehe oben 1.1.3) der Interviewten zu erheben (Nohl, 2012, 43).

Zu einer Elaboration kann eine Differenzierung hinzukommen, die insbesondere die Grenzen einer Orientierung markiert. Sie ist aber kein negativer Gegenhorizont, sondern eine Weiterbearbeitung des Orientierungsgehaltes. Durch Validierungen bestätigen die Sprechenden eine aufgeworfene Orientierung, wogegen eine Ratifikation nur die inhaltliche Ebene bestätigt, aber unklar bleibt, ob die Orientierung geteilt wird oder nicht (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 299). Wird dagegen verneinend auf die Proposition reagiert, handelt es sich um eine Antithese, mit der häufig ein gegenläufiger Horizont aufgespannt wird. Ob es sich um eine Antithese oder sogar um eine Opposition handelt, die eine andere Orientierung entwirft, die mit der vorangegangenen nicht vereinbar ist, ist erst mit der Konklusion rückblickend zu entscheiden. Kommt es in der Konklusion zu einer Synthese, dann war es eine Antithese im Sinne des Dreischritts: These, Antithese, Synthese. Auch eine Antithese kann elaboriert und differenziert werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 299). Die Konklusion schließt ein Thema ab. Es kann sich dabei um eine echte Konklusion handeln, in der ein Thema durch eine Synthese oder durch die Bestätigung einer Orientierung wirklich abgeschlossen wird. Oder es ist eine rituelle Konklusion, die einen Themenwechsel provoziert, weil aus irgendeinem Grund keine echte Konklusion gefunden werden kann, z.B. weil eine Opposition besteht, die nicht aufgelöst werden kann (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 300). Rituelle Konklusionen sind meistens Allgemeinplätze, z.B. eine sehr typische rituelle Konklusion ist der Allgemeinplatz Jugendlicher in den Gruppendiskussionen aus meiner Untersuchung: *„Es kann ja jeder glauben, was er will.“* Ein solcher Allgemeinplatz erübrigt jede Diskussion und beendet so das Thema. Ebenso gehört der Modus der Metakommunikation zur rituellen Konklusion, die Beteiligten beginnen ein Gespräch über das Gespräch, z.B. dass der Gesprächsgegenstand irrelevant ist, oder es wird darüber reflektiert, wer

sich am Gespräch beteiligt etc. (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 300). Eine typische rituelle Konklusion aus den geführten Gruppendiskussionen ist z.B. „*ist irgendwie ein bisschen wenig, um 45 Minuten darüber zu sprechen*“ [gemeint ist der Bibeltext Anm. d. Autorin]. Eine Konklusion kann auch eine Transposition sein, wenn bereits in der Konklusion ein neues Thema aufgeworfen wird. Die Konklusion ist dann zugleich eine neue Proposition (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 300).

Eine letzte Diskursbewegung ist noch zu nennen, die Divergenz. Sie ist häufig schwer zu erkennen, denn sie sieht aus wie eine Zustimmung oder eine Differenzierung. Sie beginnt typischer Weise mit „Ja, aber“. Doch sie wirft ebenso eine widersprüchliche Orientierung auf, was dann auch häufig erst bei der Konklusion bzw. der nicht gelingenden echten Konklusion deutlich wird. Die Divergenz findet sich häufig in „Falschrahmungen“, wenn z.B. der oder die Interviewende unbedacht eine Orientierung in die Diskussion einbringt, die keine Orientierung der Jugendlichen ist. Oder wenn Machtstrukturen oder Verhandlungen über Machtpositionen zum Ausdruck kommen, da hier oft keine direkte Opposition gewagt wird (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 300).

In der Fallbeschreibung wird diese Analyse der Diskursbewegungen dann dargestellt. Hier ist noch die Besonderheit und Gesamtgestalt des einen Falles im Mittelpunkt. Durch die Beschreibung des Diskursverlaufs wird gezeigt, wie der Orientierungsrahmen sich prozesshaft im Diskurs entfaltet (Bohnsack, 2014, 139). Deshalb werden bereits von Anfang an immer mehrere Passagen eines Falles miteinander verglichen („fallinterner Vergleich“ (Bohnsack, 2014, 139)), um Homologien in den Diskursorganisationen zu finden. Zwingend ist es aber, im nächsten Schritt (siehe unten) die empirische Fundierung zu stärken, indem Vergleiche mit weiteren Fallanalysen („fallübergreifender Vergleich“ (Bohnsack, 2014, 139)) vorgenommen werden.

1.3.3. Die komparative Analyse und Typenbildung

Die komparative Analyse beginnt bereits beim fallinternen Vergleich, um homologe Sinnstrukturen in mehreren Passagen eines Falles finden zu können. Sobald im Forschungsprozess mehr als eine Fallbeschreibung vorliegt, können die Fälle miteinander verglichen werden. Dadurch erhöht sich die Validität der Fallanalyse. Deshalb ist die komparative Analyse von zentraler Bedeutung. Nun kann geprüft werden, ob mehr als eine fallspezifische Besonderheit mit der gefundenen Homologie vorliegt (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 302). Dafür wird zuerst nach thematisch ähnlichen Passagen gesucht, wobei zuerst nach dem Prinzip des minimalen Kontrasts vorgegangen wird, also Gruppen mit

möglichst vielen Ähnlichkeiten, die dasselbe Thema behandeln. Dann wird in den ausgesuchten Kontrastfällen danach gesucht, ob sich die Orientierungsfigur hier ebenfalls findet, und das dann auch bei anderen Themen. So kann eine Basistypik entfaltet werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 304). Diesen Vorgang nennt man sinngenetische Typenbildung. Der letzte Schritt ist dann die soziogenetische Typenbildung. Hier geht es darum, wie die Orientierungen, die als Basistypik erkannt wurden, entstanden sind und in welchem sozialen Zusammenhang die Orientierungsrahmen stehen (Nohl, 2012, 52). Dafür werden Fälle herangezogen, mit denen getestet werden kann, ob sich diese Typiken auch bei anderen Gruppen zeigen, die weniger Ähnlichkeiten aufweisen (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 304). Zum Beispiel, ob in einer reinen Mädchengruppe die Orientierungsmuster nicht vorkommen. So kann die Typik klarer abgegrenzt werden (Bohnsack, 2014, 145). Hier geht es nun um die Suche nach maximalen Kontrasten.

1.3.4. Generalisierung

Es stellt sich nach der Ausführung zur Typenbildung die Frage, wie es mit der Generalisierung der Typiken bestellt ist. Generalisierung meint die Möglichkeit von einem Fall auf mehrere bzw. auf eine Gesetzmäßigkeit zu schließen (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 362). Die Frage nach der Generalisierung ist nicht gleichzusetzen mit der Frage nach Wissenschaftlichkeit. Auch die Analyse von einem einzigen Fall kann schon Erkenntnisgewinn bringen, indem das Zustandekommen eines Falles und seine Funktionsweise erklärt werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 361). Das ist ein häufiges Vorgehen in der Geschichtswissenschaft und der politischen Forschung, wenn einzelne Herrscher, Regime oder eine politische Krise untersucht werden. Auch Einzelaussagen, in denen Tatsachen festgelegt werden, ohne dabei gleich auf Gesetzmäßigkeiten zu schließen, gehören zum Spektrum wissenschaftlicher Aussagen. Zu nennen ist z.B. im Bereich der Ethnologie die Untersuchung unbekannter Kulturformen. Wissenschaftlichkeit hängt nicht per se von der Generalisierung ab. Generalisierung insbesondere in der qualitativen Forschung ist etwa die Einbettung und Einordnung des Falles in einen größeren Zusammenhang. Deshalb müssen die Samplingstrategien erklärt werden und die Einordnung in die Zusammenhänge mit anderen Studien erfolgen. Generalisierung ist außerdem der Schluss aus der Erkenntnis eines Falles auf weitere Fälle (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 362). Ziel ist es, auf diese Weise eine „Erkenntnis der Wirklichkeit in ihrer qualitativ-charakteristischen Besonderung und Einmaligkeit“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 374) zu erreichen und eine Einordnung des Einzelnen in einen universellen

Zusammenhang konkreter Ursachen und Wirkungen zu machen (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 374). Deshalb geht die dokumentarische Methode auch vom Einzelfall über die komparative Analyse mehrerer Fälle hin zur Typenbildung, die einer Generalisierung gleichkommt. Aus diesem Grund kann von einer Repräsentanz der Ergebnisse gesprochen werden.

2. Beispielanalyse

Um die beschriebene Methode zu veranschaulichen, folgt nun eine Beispielanalyse, anhand derer die Transkription, die formulierende und die reflektierende Interpretation nachvollziehbar werden sollen. Weitergehende Analysen (komparative Analyse, und Typikenbildung) sind zu umfangreich, um sie hier beispielhaft wiederzugeben. Es sei auf eine sehr ausführliche Anwendungsbeschreibung verwiesen (Nohl, 2012, 59-87). Hilfreich für Anfänger bzw. Anfängerinnen ist es, möglichst viele konkrete Analysen zu lesen, um in das Sprachspiel und den Prozess der Methode hineinzuwachsen. Zudem ist eine Interpretationsgruppe zwingend, damit die Interpretation intersubjektiv überprüfbar ist.

2.1. Gruppe H1-4. Abschnitt 102-108

Der Diskursabschnitt stammt aus der Gruppe H1. Es ist eine reine Jungengruppe, wobei die Jungen zu einer Konfirmationsklasse auf einem Dorf im Kanton Bern gehören. Sie sind zwischen 15 und 16 Jahre alt und besuchen alle die Realschule. Die Jungen haben bereits darüber gesprochen, dass sie die Bibel ablehnen und auch Ablehnung gegenüber der Fragestellung der Interviewerin gezeigt. Im vorangegangenen Abschnitt haben sie sich thematisch damit befasst, dass sie den Bibeltext komisch finden und mit Kirche auch nichts anfangen können. Im Abschnitt 4 suchen sie auf der immanenten Ebene nach einer Begründung dafür, warum sie damit nichts anfangen können.

2.2. Formulierende Interpretation

Es ergibt sich folgende thematische Gliederung.

OT 1-7: heute und früher

UT 1-3: früher war es anders

UT 4-7: Pflicht

Für die Jungen war es früher anders, so können sie sich erklären, warum sie

keinen Zugang zu Bibel und Kirche haben. „Früher“ ist für sie mit Zwang und Druck verbunden. Kirchliche Unterweisung war Pflicht und diesen Pflichtdruck erleben sie aber ebenso im schulischen und kirchlichen Setting heute.

2.3. Reflektierende Interpretation mit Beobachtungen zur Diskursorganisation

Die Jungen scheinen nun das Bedürfnis zu haben, sich für ihren Widerstand rechtfertigen zu müssen. J1 führt deshalb die Unterscheidung von heute und früher ein. Seine Proposition ist, dass früher zu Zeiten der Großeltern der Bezug zur Kirche eben ein anderer gewesen sei. Aber er fügt gleich die Bewertung hinzu, dass das nicht schlimm ist, dass es heute anders sei. Die Bewertung zeigt, dass J1 im „Früher“ einen negativen Horizont sieht, den er vom positiven Horizont des ‚Heute‘ abhebt, denn es ist ja gut, dass es anders ist. (1) J3 elaboriert die Proposition mit der argumentativen Erklärung (Gamen ist wichtiger). J2 bringt eine weitere Elaboration in Form einer kurzen Erzählung von seiner Großmutter. Wiederum zeigt sich hier das Element der Regelmäßigkeit, dass die Jungen für wichtig erachten [das war in vorherigen Abschnitten schon als Argument angeführt worden]: Die Großmutter hatte regelmäßig kirchlichen Unterricht, deshalb sei der Bezug zur Kirche ein anderer gewesen. J4 expliziert daraufhin das Gefühl, das für die Jungen mit den Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Kirche) einhergeht: Es war Pflicht (Zwang). Damit impliziert er, dass der Bezug zur Kirche früher nur da war, weil die Menschen dazu gezwungen waren. J3 reagiert darauf deutlich emotional mit seiner Interjektion Wä:::h. Damit rücken die Sozialisationsinstanzen ganz klar in den negativen Horizont. Der positive Horizont wird damit aber unsichtbar, denn die Sozialisationsinstanzen empfinden die Jungen heute auch als Instanzen, die Zwang auf sie ausüben. Die Interjektion von J3 bringt den pejorativen Eindruck von den Sozialisationsinstanzen auf den Punkt, verstärkt wird er nochmal dadurch, dass J2 mit einem Argument elaboriert, dass Schule und Kirche früher enger verbunden waren (6). J4 versucht, die Situation mit einer Analogie zu exemplifizieren und damit den Diskurs zu konkludieren (7). Er bringt ein Beispiel, das für ihn heute für Zwang steht, und konkludiert damit den Diskurs implizit, indem er den Zwang auf die kirchliche und schulische Instanz überträgt. (Sein Beispiel Hauswirtschaft bringt damit vermutlich zum Ausdruck, welches Fach er heute in der Schule vor allem als Pflichtübung empfindet.)

Deutlich wird in diesem kurzen Abschnitt vor allem die Einstellung der Jungen gegenüber der Schule und der kirchlichen Unterweisung. Es bestätigt sich noch einmal der Eindruck, dass sie primär von den Sozialisationsinstanzen Schule und Kirche, aber auch Familie [das war in einem vorherigen Abschnitt deutlich geworden] erwarten, durch Zwang angeleitet zu werden. Hier stehen sicher

pubertäre Abgrenzungs- und Ablösungsversuche im Hintergrund, aber es scheint auch eine konjunktive Erfahrung zu sein, dass sie vielen Zwängen ausgesetzt sind und Handlungsoption für sie der Widerstand ist. Da sie keinen positiven Horizont sehen können, bleibt nur dieser Ausweg, und damit ist auch die Ablehnung gegenüber der Aufgabe der Interviewerin erklärbar, denn die Jungen empfinden sich von ihr, die ebenfalls im weiteren Sinn die Sozialinstanz Kirche repräsentiert, unter Druck gesetzt, durch die Aufgabe sich mit dem Bibeltext auseinandersetzen zu müssen.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Troi-Boeck, Nadja, Art. Dokumentarische Methode, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2019

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Michaela, Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher, Göttingen 2010.
- Bohnsack, Ralf, Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen 9. Aufl. 2014.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm, The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago 1967.
- Mangold, Werner, Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens, Frankfurt/M. 1960.
- Mannheim, Karl, Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation, in: Mannheim, Karl, Wissenssoziologie, Neuwied 1964, 91-154.
- Mannheim Karl, Strukturen des Denkens, Frankfurt/M. 1980.
- Nohl, Arnd-Michael, Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden 4. Aufl. 2012.
- Pollock, Friedrich, Das Gruppenexperiment, Frankfurt/M. 1955.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika, Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 4. Aufl. München 2014.
- Troi-Boeck, Nadja, „Dann kann man das Gesicht wieder anschauen, ich leb wieder!“ Jugendliche Kommunikation über die Auferstehungsgeschichte und bibeldidaktische Konsequenzen, in: Roose, Hanna/Büttner, Gerhard/Schlag, Thomas (Hg.), „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“. Jugend und Bibel, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2, Stuttgart 2018, 101-110.
- Ziegler, Tobias, Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vlyn 2006.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de